

# Fronteras de la Escuela y Mundos de la Vida Juveniles: Diálogos y Tensiones entre Culturas Escolares y Culturas Juveniles<sup>i</sup>

School Borders and Worlds of The Juvenile Life:  
Dialogs and Tensions between  
School and Juvenile Cultures.

Recibido: Enero 2009

revisado: Junio 2009

aceptado: Octubre 2009

Por: **Diego Alejandro  
Muñoz Gaviria<sup>ii</sup>**

## Resumen:

Este escrito realiza una lectura crítica – comprensiva a las relaciones de tensión y diálogo existentes entre las culturas escolares y juveniles en el ámbito de las fronteras de la escuela, para ello, se tematizan los mundos de la vida juveniles y el reconocimiento del agrietamiento de dichas fronteras de la escuela, como ejercicio académico que permitirá reconocer en las culturas juveniles dinámicas de disciplinamiento, que narran y concretan diferentes trayectos vitales juveniles.

**Palabras clave:** Fronteras de la escuela, mundos de la vida juveniles, pedagogías críticas, disciplinamiento, cultura escolar, culturas juveniles

## Abstract:

This article deals with a critical and comprehensive analysis of the relationships between the existing tension and dialog of the school and youth cultures in the school context, that is how the worlds of youth life are sifted and the recognition of the cracking of the borders of the school, like an academic exercise, will let the recognition of the dynamic youth cultures of discipline which tell and specify different youth vital journeys.

**Keywords:** Borders of the School, Worlds of the Youth Life, Critical Pedagogies, Discipline, School Culture and Youth Cultures.

---

<sup>i</sup>Este artículo hace parte de los productos académicos del proyecto de investigación: *Actores y sujetos sociales de la educación: apropiación y reconfiguración de las reformas educativas - El caso de Medellín-*. Financiado por COLCIENCIAS y ejecutado por el Instituto Popular de Capacitación (IPC) y el Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP).

<sup>ii</sup>Sociólogo de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magíster en Psicología, y aspirante al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales - CINDE. Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) de la facultad de Educación de la USB Medellín, y miembro del grupo de investigación de la Universidad de Antioquia FORMAPH. E-mail: [diegomudante@hotmail.com](mailto:diegomudante@hotmail.com)

*Las gentes relacionadas con la escuela deben evitar caer en la trampa de pensar que una preparación temprana para un mundo injusto requiere una exposición temprana a la injusticia*  
Giroux

## 1. Introducción

El presente escrito pretende adentrarse en una lectura crítica – comprensiva a las relaciones de tensión y diálogo existentes entre las culturas escolares y juveniles en el ámbito de las fronteras de la escuela. Esta mirada se basa en el siguiente supuesto: en la emergencia histórica del debilitamiento de los discursos y prácticas que permitían creer en ciertas fronteras de la escuela, y con ello la demarcación precisa entre lo escolar válido y lo mundo vital distorsionado, se estructuran en la actualidad diversas formas de devenir sujetos jóvenes escolares, denominadas por algunos autores como culturas juveniles. La existencia de diversas culturas juveniles en la escuela, pone en jaque diferentes dispositivos y procesos pedagógicos hegemónicos y homogenizantes adscritos a una idea normativa de la disciplina. En el contexto de los mundos de la vida juveniles y el reconocimiento del agrietamiento de las fronteras de la escuela, una lectura pedagógica crítica – comprensiva, permitirá reconocer en las culturas juveniles diferentes dinámicas de disciplinamiento, que narran y concretan diferentes trayectos vitales juveniles. De esta forma, la disciplina deja de ser la encarnación de controles externos para devenir en la encarnación de la pregunta por mi existencia como arte o como estética de la existencia.

Con el interés de argumentar dicho supuesto, se proponen dos líneas temáticas: en primer lugar, una lectura pedagógica crítica a las fronteras de la escuela y sus saberes pedagógicos normativos. La idea aquí será problematizar la reducción de la reflexión y praxis pedagógica a la mera reproducción de ideales y fines educativos – formativos, sin ningún tipo de distancia crítica – reflexiva. A continuación, se enuncia como alternativa del saber pedagógico, la denominada lectura de una pedagogía crítica – comprensiva capaz de entender los procesos formativos y educativos en tiempos débiles e inciertos o en el contexto de la crisis de la modernidad y sus metarrelatos normativos. La disciplina será tematizada en este apartado como la encarnación de una determinada búsqueda formativa, y la pregunta será: ¿dicha encarnación es la introyección en los sujetos de un deber ser construido por fuera de la propia existencia, o será la incorporación de la pregunta por la existencia como mi obra de arte?

En el segundo momento, se realiza un acercamiento teórico–reconstructivo a los llamados estudios culturales, resaltando sus aportes para la comprensión en el contexto de las ciencias sociales, de las juventudes como manifestaciones culturales, como formas de vida que operan y se legitiman en la cotidianidad y que permiten comprender que en el escenario educativo denominado escuela, su existencia es muestra de diversos procesos de hibridación cultural.

## **1.1. Fronteras de la Escuela y Cultura Escolar**

Pensar en la formación y educación humana en el contexto de las sociedades configuradas a partir del siglo XIX, es darse a la tarea de reconstruir ámbitos institucionales como la escuela, en los cuales, ciertos fines educativos – culturales operan como disposiciones políticas e ideológicas (Martínez, 2006) Dichos fines condicionan las agencias de "humanización" o socialización de los seres humanos en dichas formaciones sociales. La importancia de esta idea radica en la pregunta por la reproducción o resistencia de los ideales culturales que circulan en las instituciones educativas.

Preguntarse por la reproducción o resistencia cultural (Giroux, 1990), es reconocer que el sujeto pertenece a la cultura, él como sujeto no separa lo escolar de lo extraescolar, integra estas dimensiones institucionales en su experiencia cotidiana. Son las instituciones, en su función reguladora, las que escinden al sujeto, su separación pertenece al detalle de las instituciones antes que a la cultura como generalidad, y son los roles o funciones encarnadas en los sujetos, la principal agencia biopolítica<sup>1</sup> de dichas instituciones. El disciplinamiento será visto en esta perspectiva como la consecución de una determinada encarnación de la cultura.

El saber y sus articulaciones corresponden con un dispositivo cultural de lo humano que intenta regular poblaciones, cuerpos y subjetividades. El niño y joven escindidos en la escuela es una concepción de disciplina y control, un dispositivo que cambia con las generaciones con el interés de perpetuar los estados de cosas. En esta perspectiva, lo pedagógico en términos críticos, deviene en una relación de comunicación y una competencia comunicativa, que aunque insiste en la moralización de los sujetos, produce otras formas de saber, de ordenar los conocimientos y la comunicación; creando articulaciones entre lo escolar y lo extraescolar, y dando origen no sólo a las reproducciones sino a las resistencias creativas. Lo pedagógico, como dispositivo se afirma en la relación entre logros y equivocaciones, en los límites entre lo escolar y extraescolar. En este sentido escribe el profesor Mockus:

El papel alcanzado por la escuela dentro del conjunto de procesos de socialización y de reproducción cultural le da un alcance sin precedentes al cuestionamiento de su sentido y orientación. Al menos en parte, ese cuestionamiento, y las innovaciones que genera, convergen con cambios pedagógicos que vienen afectando lo que hemos llamado las fronteras de la escuela. En particular, nuestra época asiste a la problematización de los límites que separaban nítidamente en su lenguaje, en sus prácticas y saberes, a la escuela de la vida extraescolar. Esa separación y la jerarquía según la cual lo escolar es más valioso, han sido una y otra vez objeto de impugnación o, al menos, de sospecha. Al mismo tiempo, es necesario y se produce en la práctica, como condición incluso de unidad de experiencia de los individuos cierto grado de articulación o de superposición entre lo escolar y lo extraescolar (Mockus y otros, 1997, p. 76)

Por lo anterior, es conveniente preguntarse por la configuración de determinadas maneras de disciplinamiento que ponen en diálogo y/o tensión dinámicas culturales adultocéntricas

articuladas a la escuela y su "deber ser", con dinámicas culturales juveniles enraizadas en la vida cotidiana y sus experiencias concretas.

## **2.2. De las pedagogías en tiempos ciertos y fuertes a las pedagogías en tiempos inciertos y débiles**

Las ideas políticas y pedagógicas estructurantes de los sistemas de instrucción pública en el siglo XIX, giraron en torno a la mirada civilizatoria de la regulación humana a través de las formas cada vez más sofisticadas de conversión de los controles externos en autocontroles (Elias, 1989). El disciplinamiento contó en esta temporalidad, con la idea matriz del progreso<sup>2</sup>, y con ello la conducción de seres humanos y conducciones hacia un fin "claro", "fuerte" y "seguro" de realización civilizatoria. La fe en el progreso permitió que dichos sistemas cuenten con cierta legitimidad en sus disposiciones normativas. Las pedagogías propias de estas ideas civilizatorias de lo cierto y fuerte, sólo parecen contar con la misión política de dar a conocer las "buenas nuevas", su función central será la reproducción, y su legitimidad obedecerá a la sugestión del progreso y el sueño de su realización histórica (Nisbet, 1998). Simultáneamente con el surgimiento de la escuela se construye el concepto de niñez - juventud, un momento de la vida en la que el niño y el joven como moratorias sociales, deben ser educados y formados gradualmente en la escuela según los requerimientos del Estado, debe someterse a la autoridad del adulto, y en el que, por ser menor de edad, su participación es restringida. Así, llegar al progreso será la principal praxis pedagógica sobre sujetos, cuerpos y poblaciones. Para este tipo de pedagogías, los límites de la escuela, sus fronteras se deben a la separación entre lo conducente al progreso y lo propio de la barbarie. En la escuela y sus saberes escolares positivistas estará la semilla del progreso, y, en lo extraescolar y sus saberes subalternos estará la semilla de la degeneración y el atraso (Mockus y otros, 1997).

La anterior fórmula civilizatoria, empieza a ser problematizada en el contexto histórico de los límites de la civilización occidental y sus consecuencias perversas. Con el paso del progreso a la crisis civilizatoria, se abre un campo de crítica pedagógica y política a las clásicas fórmulas mágicas de la regulación y disciplinamiento humano. Lo que queda en sospecha son los ideales civilizatorios que se pretenden reproducir, con ello, la pregunta pedagógica por la formación y la educación se desplaza de tiempos ciertos y fuertes hacia tiempos inciertos y débiles (Arellano, 2005). La pedagogía deja de ser un saber al servicio acrítico de la reproducción para pasar a ser un saber crítico que se pregunta por las nuevas configuraciones sociales e individuales. Su énfasis en el disciplinamiento absoluto cede paso a una actitud comprensiva y crítica sobre las nuevas sociabilidades y subjetividades humanas.

Por lo anterior, la escuela frente al límite es un problema de tipo histórico, cultural, político, filosófico, comunicacional y social, dado que la escuela es hija de la modernidad, de la economía de capital que necesita encerrar al niño y al joven para cualificar la producción. Desde que surge la escuela históricamente se han dado grandes transformaciones, y a pesar de que la exclusión sigue imperando en su lógica de constitución, grupos excluidos han ganado

espacios de participación e inclusión: las mujeres; los grupos étnicos; los niños y las niñas; las culturas juveniles; la multiculturalidad. Asimismo se ha cuestionado la universalidad de la cultura occidental propuesta por la modernidad y asumida por la escuela; se ha puesto en discusión el valor preponderante de la razón y se han valorado el placer, la sensibilidad y la estética ha ganado un papel importante. Por ello, la escuela nacida en la modernidad podrá, o bien seguir anclada en su carácter moderno y no responder a los retos implicados en la construcción de estas nuevas lógicas y racionalidades o aceptar históricamente y creativamente su ubicación en los márgenes para realizar búsquedas en aspectos tales como: la participación -que va más allá de las fronteras de la escuela-; el cuestionamiento a la universalidad de la razón, teniendo en cuenta las diferencias culturales y propugnando la equidad; la valoración de la sensibilidad, la estética y la subjetividad para acercarse de otra forma a la realidad. Es decir, hay circunstancias que ayudan a plantear que otro espacio escolar es posible (Duch, 1998)

De este tránsito de las pedagogías de tiempos fuertes hacia pedagogías de tiempos débiles, surgen algunas preguntas en relación con el disciplinamiento: ¿Qué desafíos cotidianos imponen los cambios en la relación entre la escuela y vida cotidiana? ¿Cuál es el nuevo rol adjudicado al docente? ¿Qué lugar ocupan en la relación, la legitimidad y la confianza? ¿Cómo obtiene el docente la autoridad que necesita para enseñar? (Narodowski, 2006)

Para el profesor Arellano (2006), estos interrogantes demandan identificar los rasgos y tendencias que definen el espíritu de la época y las nuevas exigencias para el saber pedagógico, cómo leer la formación, el aprendizaje y la enseñanza, en la crisis de la modernidad. La crisis de la modernidad será interpretada como la emergencia histórica de las evidencias de las consecuencias perversas o no previstas de la modernidad en su versión industrial clásica. Consecuencias como: la agudización de la pobreza, la crisis ambiental y existencial, permiten demarcar los límites de la realización histórica de los ideales del progreso decimonónicos (Beriaín, 1996). En este contexto, la praxis pedagógica gira en torno a la alteridad y la contingencia, como conceptos nucleares que enriquecen e interrogan las formas dominantes de entender la formación y la enseñanza; y, la alteridad como relación de apertura hacia el Otro en su diferencia radical, como fuente de la ética, como respuesta cultural a las tendencias al totalitarismo, al sectarismo, a la violencia y al poder como locura, que implican los procesos civilizatorios (Arellano, 2005)

Algunas alternativas a este panorama, y por ende, en el contexto del saber pedagógico, algunas propuestas pedagógicas desde la modernización reflexiva<sup>4</sup> (Muñoz, 2006), pueden ser enunciadas desde los siguientes supuestos: desde las perspectivas teóricas de las nuevas sociologías y la antropología histórico-pedagógica el tema de la formación y la contingencia en el contexto de la modernización reflexiva, recupera el ideal pedagógico de la formación y perfectibilidad<sup>5</sup> humana a la luz de categorías como: fiabilidad, reflexividad<sup>6</sup>, racionalización<sup>7</sup> y autopoiesis<sup>8</sup>. La hipótesis central de este tema será la consideración de la formación en la contextura de la modernización reflexiva como un asunto de reconocimiento de contingencias e indeterminaciones que devienen en actuaciones concretas y temporales de los sujetos sobre sí mismos (Muñoz, 2006)

En resumen, las fronteras de la escuela quedan agrietadas y subvertidas en el contexto civilizatorio de la crisis de la modernidad, pues no parecen ser las verdades que demarcaban estas fronteras suficientes potenciales de agencia y confianza en la actual realidad histórica. Al respecto escribe el profesor Mockus: "Las fronteras se hacen más permeables, menos dogmáticamente salvaguardadas: lo que debe ser excluido o lo que debe ser aceptado se halla cada vez menos rígidamente definido" (Mockus y otros, 1997,p.79)

Con el resquebrajamiento de dichas fronteras y la falsación de las pedagogías normativas, el reconocimiento de otros mundos posibles se hace central en la configuración de subjetividades y sociabilidades. Lo que aún queda por preguntarse es: ¿al desaparecer los clásicos disciplinamientos de las fronteras de la escuela, desaparecen los disciplinamientos? ¿Qué nuevos disciplinamientos se requieren en praxis pedagógicas que vayan más allá de la reproducción acrítica? ¿Con la caída de las hegemonías occidentales pedagógicas, lo que queda es la idea relativista de todo vale?

### **1.3. Lo sólido se desvanece en el aire: ¿qué pasa con la disciplina?**

Uno de los tópicos coyunturales al sistema educativo y, en su conjunto, a la educación en la crisis de la modernidad, son las ideas y prácticas en torno a la disciplina. La disciplina será en este texto, la encarnación de determinadas regulaciones sociales, la realización en el sí mismo de diferentes tecnologías del yo<sup>9</sup>. La pregunta en este sentido será: ¿qué tecnologías del yo se requieren para el disciplinamiento de sujetos ubicados en el contexto de la crisis de la modernidad?

La respuesta a este interrogante deberá ir más allá de la reducción de la disciplina, pensada en las pedagogías normativas, desde la preeminencia de la autoridad y el soporte consustancial en el respeto a la norma vigente, claves en la reconstrucción de unas relaciones educativas hipotéticamente hegemonizadas. De esta manera, la crisis de la modernidad y de la existencia humana, cuestionan el statu quo institucional, social e incluso personal. Así, las pedagogías de los tiempos débiles e inciertos o pedagogías críticas - comprensivas, cuentan como principales insumos de la crítica y la construcción de "otras" realidades educativas, con la reconstrucción de las estructuras agrietadas y caducas y la reivindicación de la agencia humana en la co – construcción de otros mundos posibles (Muñoz y Runge,2005)

Los agentes educativos, ante este panorama, se encuentran en la encrucijada de la duda entre recuperación y rechazo: recuperación equilibrada de unos mínimos por determinar, frente al rechazo de las imposiciones de antaño. Disciplina, autoridad y norma son componentes, todos ellos, susceptibles de análisis desde una perspectiva sistémica propia de las pedagogías normativas: el funcionalismo parsoniano, por ejemplo, combina norma y autoridad bajo el necesario "orden normativo" que regula las relaciones entre las partes de un grupo, organización, o institución; reservándose la disciplina a códigos de conducta propios a cada tipo de institución. La manifestación actual es el reglamentismo, cuando la autoridad legal, por

mayoritaria en clave democrática, encauza la autonomía personal hacia lo políticamente "correcto". Por el contrario, los modelos de interacción simbólica, culturales, comunicativos y, en suma, intersubjetivos y constructivistas de las realidades sociales, cercano a la lectura de las pedagogías críticas - comprensivas, presentan una aproximación a la interpretación de la norma, a las relaciones de autoridad y al sentido y significado de disciplina, eminentemente negociadas.

Estas ideas de la disciplina, reivindican en la mirada pedagógica propuesta aquí, el autodisciplinamiento a la luz, no de una conducción de las conducciones propias de mentalidades de gobierno ancladas al control normativo, sino, como cuidados de sí, en tanto exigencias de los sujetos sobre sí mismos y en negociación con otros. De esta forma, el disciplinamiento deja de ser la encarnación de patrones impuestos acríticamente para pasar a ser realizaciones existenciales de cuidados de sí, bajo lemas como: mi existencia como obra de arte o mi subjetividad como arte de la existencia (Foucault, 1991)

Para el caso concreto de este trabajo y espacio académico, reconocer el disciplinamiento en esta perspectiva demanda en la lectura pedagógica a la vida cotidiana de los estudiantes, la indagación por los procesos y dinámicas que "producen" a los sujetos denominados jóvenes, tales como las situaciones y condiciones diferenciadas en su experiencia de vida, la emergencia de variedad de expresiones culturales, y los distintos discursos que nominan, ordenan y regulan la condición juvenil.

#### **1.4. Mundos de la Vida y Culturas Juveniles**

En este apartado se intentará realizar un primer acercamiento al tema de la condición juvenil, a la luz de dos conceptos centrales para la comprensión de los jóvenes desde saberes emergentes en las ciencias sociales como los llamados Estudios Culturales, dichas categorías son: los mundos de la vida juveniles y las culturas juveniles. Estas categorías permitirán en la comprensión pedagógica de la formación y la educación en tiempos débiles e inciertos, reconocer las dinámicas mundo vitales, las experiencias y sentidos de los estudiantes<sup>10</sup>.

Según Hebdige (1979) la juventud se ha construido a través de dos discursos básicos: 'problema' (juventud-como-problema o juventud-en-problema) y/o 'diversión' (juventud loca, despreocupada). En consecuencia, la juventud en el campo del saber pedagógico es valorada en forma ambivalente: los adultos la han visto como un estado de transición, los jóvenes la han convertido en un lugar privilegiado para destacar su propio sentido de la diferencia; lo cual conlleva el rechazo a las aburridas rutinas diarias, principalmente las escolares. Llegó así a ser un significante ideológico cargado con imágenes utópicas del futuro, y a la vez potencial amenaza a las normas y regulaciones existentes. Figuras como las pandillas callejeras, asocian permanentemente a los jóvenes con crimen, violencia y delincuencia. En paralelo, los jóvenes han sido representados como gozosos consumidores de la moda y toda una gama de actividades de ocio (o de 'rumba'). Y representan hoy la sociedad del consumo, la entrada en un mercado que se sustenta en la limitada caja de ahorros de los trabajadores.



Tal vez la implicación más interesante tiene que ver con la necesidad de incorporar a la comprensión de la juventud la economía política de los medios juveniles, lugar desde donde son perceptibles los jóvenes como un grupo de consumo distinto, en medio de la segmentación creciente de los mercados y las audiencias. Los efectos serán notorios en las diversas construcciones y representaciones de 'juventud', en la relación con los medios todopoderosos (entre ellos la escuela), en las agendas políticas (en las cuales el joven es leído con ambigüedad y contradicciones), en las múltiples tensiones entre enfoques conceptuales diversos (economía política, estudios culturales y pedagogías críticas - comprensivas), en la posición que los piensa como 'multitudes inteligentes', agentes culturales y creadores de sus propias culturas en medio de la sociedad de control, en las relaciones local/global interconectadas y mutuamente afectadas, en el impacto de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en su cotidianidad, en la intersección de procesos de producción, formación de identidades, representación, consumo y regulación, en la necesidad de construir métodos de análisis transdisciplinarios y con multi-perspectivas, que den cuenta de la novedosa relación de jóvenes y entorno que trasciendan los disciplinarismos de las pedagogías normativas.

La comprensión de estos fenómenos impone pensar lo cultural en otros términos. Ante todo salir del prejuicio que lo reduce al estudio de sociedades premodernas, ancladas en el pasado remoto y en temas que no tocan la vida cotidiana de las poblaciones urbanas contemporáneas. Y en contraposición, aceptar que es posible desde esta perspectiva acercarse a procesos complejos, donde se definen espacios de lucha y de apropiación simbólica, legitimación y producción de las instancias en las que se construye y reinterpreta lo 'elementalmente humano'; donde se inscribe toda acción comunicativa, que se convierte en acción generadora de sentido en su proyección sobre objetos y personas, al crear o recrear el espacio para la comunicación intersubjetiva; que es memoria de lo que se ha sido y registro imaginario y sedimentado de lo que puede alguna vez ser y hacer, herramienta privilegiada para definir la situación dentro de la vida social y colectiva; espacio donde se organiza el movimiento constante de la vida concreta, en el sentido práctico del presente; donde se constituyen modos de concebir (y de vivir) el mundo de la vida.

En este sentido, los mundos de la vida juveniles logran su configuración contemporánea en la posguerra (1950-60), con la expansión del consumo y la reconfiguración del mercado laboral con el consiguiente poder de compra de los jóvenes y la irrupción del mercado juvenil (cine, discos, revistas, moda...), todo una industria del ocio, la diversión y el estilo, que define un nuevo modelo de sociedad centrada en el uso de medios y las prácticas de consumo hedonista. Se configura así en los dos lados del Atlántico la cultura 'teenager' que se percibe como sinónimo de la desaparición de las desigualdades económicas: es la dorada juventud, vanguardia de la sociedad moderna, liberada, excitante, trans-clasista y prominente. Aunque las desigualdades de estatus permanecen y nunca desaparecen, las influencias de clase –incluso en los gustos musicales–, las nociones de una 'cultura juvenil' homogénea e integrada, domina la sociología de estos años.

Durante los años '70, con base en los trabajos producidos por el Centro de Estudios Culturales



Contemporáneos de Birmingham –CCCS- se hace una lectura neo-marxista de los jóvenes y vuelve con fuerza la variable clase. Se enfatiza el estilo juvenil (apariencia, música, lenguaje y gestualidad) como forma de resistencia juvenil contra la cultura dominante, con base en una posición de clase. Los espectaculares estilos (teddy boys, mods, skinheads) representan posturas simbólicas de lucha contra las estructuras del poder, creando identidades oposicionales de carácter subcultural (véase el trabajo de Hebdige sobre los punk como un estilo de revuelta, 1970).

Numerosos estudios posteriores retoman críticamente el planteamiento y hablan de 'post-subculturas', o de identidades generalizadas y estructuras de poder en la vida de los jóvenes, o identidades étnicas y territoriales (locales). Para otros el eje está en reconsiderar la relación entre subculturas juveniles y mercado comercial, en estrecha dependencia de los intereses mediáticos. Hacia el final de los '90 se enfatiza en las dimensiones de la fluidez y la mutación (Redhead, 1997). Incluso se argumenta que es necesario abandonar la categoría subcultura y asumir la de neo-tribus, o estilos de vida, en la medida que ya no interesa a sus miembros resistir a la cultura dominante sino forjar un significativo sentido del sí mismo en un mundo cada vez más caracterizado por el consumismo, el riesgo e inestabilidad.

Los teóricos de CCCS admiten que la gran mayoría de los jóvenes de clases proletarias nunca pertenecieron a una subcultura coherente, tal vez porque nunca existió alguna en estado 'puro'. Las auténticas sólo existen en los discursos teóricos y allí son espectaculares. Los jóvenes son creativos en su producción cultural (música, moda, fanzines...): todo el tiempo están tratando de expresar algo acerca de su actual o potencial significación cultural; revelan elementos de su capacidad de agencia cotidiana a través de consumos y prácticas mediáticos. Se trata de una 'estética fundada' mediante la cual rearticulan producciones significativas de su auto-creación y formas de representación. En consecuencia, el consumo de bienes y el uso de medios no son pasivos e indiscriminados, sino prácticas de creatividad simbólica. Los productos mediáticos y las industrias culturales no tienen entero control sobre los jóvenes, quienes se apropian, reinterpretan y subvierten los significados de los textos. No se trata ni de borregos ni de víctimas. Desde el enfoque de los estudios culturales es fundamental la propia comprensión de las prácticas culturales y usos de medios.

Se llega así a finales de los '90 a un marcado dualismo entre la economía política, que acentúa las dimensiones de la producción/control, y la teoría cultural que lo hace con la dimensión de la recepción/creatividad. El análisis de Du Gay (1997) muestra que existen cinco procesos interconectados en el circuito cultural: producción, formación de identidad, representación, consumo y regulación. Se pone particular atención a las relaciones entre comercio y cultura, entre producción y consumo, típicas de nuestra cotidianidad. A. McRobbie (1978) destaca las 'tres e': lo empírico, lo etnográfico y lo experimental. Está claro que se requiere una aproximación desde múltiples perspectivas para comprender las relaciones entre cultura juvenil y medios, en co-dependencia del mercado juvenil y el circuito cultural. Por otro lado, la conexión entre desarrollo económico e ideología política es importante y ha afectado la formulación de política de juventud, entendida como una etapa diferente de la vida. Los desarrollos

tecnológicos segmentan los grupos de consumidores, requieren especialización de los 'intermediarios culturales' (publicistas, diseñadores, mercadólogos), de los 'cazadores' de plusvalías y valoraciones que connotan estilos juveniles. Los consumidores, por su lado, se apropian los textos, los convierten en sitios de auto-representación, los construyen en diálogo con los objetos al inscribir en ellos sus propias significaciones, valores e identidades.

Reconocer estas formas de inventar lo cotidiano<sup>11</sup> por parte de los Jóvenes, es reivindicar su capacidad de crear realidades culturales, sociales y políticas, trascender su reducción unidimensional a ser reproductores sociales o autómatas culturales. Esta idea está en la base de la defensa de una manifestación concreta de las culturas juveniles en la reflexión y praxis pedagógica en tiempos débiles e inciertos.

En resumen, para los estudios culturales, en sus múltiples expresiones, el tema de la defensa de la agencia humana y de la creatividad cultural, es el eje de la configuración de las culturas juveniles capaces de trascender el estado de cosas. Se trata de partir de cierta micropolítica que ve en la cotidianidad, en los mundos de la vida o en la existencia encarnada, el principal escenario de la praxis política - pedagógica liberadora.

### **3. Conclusiones**

Las relaciones existentes entre fronteras de la escuela y mundos de la vida juveniles evidencia la mixtura de estéticas, símbolos y cosmovisiones, incluso la fusión presente en muchas dinámicas culturales que hibridan lo escolar con lo juvenil. Como ejemplo de esto se encuentra la ciberciudadanía y sus múltiples expresiones juveniles, donde lo más sofisticado de los saberes computacionales sincrética son las motivaciones de los jóvenes. De esta manera, en la hibridación escolar - juvenil, emergen diversas subjetividades juveniles en la escuela, poniendo en el centro de la discusión de la praxis pedagógica, y en ella la disciplina, la cuestión del reconocimiento de las singulares formas de ser, expresarse y devenir joven en una institución educativa. Este tema, pone en la agenda política – pedagógica de las instituciones escolares, la discusión sobre el lugar que la diferencia está teniendo en el día tras día de esta institución social.

Esta discusión trasciende el simple reconocimiento de las culturas juveniles en la escuela, se trata más bien, de ver en qué medida las culturas juveniles y las culturas escolares en sus diálogos y tensiones consiguen configurar diversos procesos culturales – pedagógicos, en los cuales la disciplina es un acuerdo incorporado de forma reflexiva. Por ende, no se trata simplemente de que se den espacios puntuales para las puestas en escena de las culturas juveniles, o de que algunos docentes exploren las posibilidades pedagógicas de las expresiones de ciertos jóvenes. Mucho menos se piensa en un Proyecto Educativo Institucional –PEI– que como documento con frecuencia sustenta intenciones de tolerancia más bien lejanas en las interacciones cotidianas. De lo que se trata es de no convertir la diferencia en desigualdad, en reconocerles una voz a los jóvenes para que ellos mismo puedan, en diálogo con los adultos y con otros jóvenes, problematizar sus motivaciones y apuestas existenciales.

El reclamo de los jóvenes de uno y otro sexo de su derecho a la singularidad, así como sus prácticas de resistencia frente a la homogeneización desde ciertos procesos y dispositivos educativos (por ejemplo, la uniformidad de los cuerpos en filas y en vestimentas similares, etc.) evidencian la dificultad de la institución escolar para generar escenarios educativos donde la variedad, la interculturalidad y la singularidad coexistan y soporten procesos pedagógicos en los que lo diferente sea una potencia para el ser y no un obstáculo que padecer.

Con base en lo expuesto en este escrito, valdría la pena preguntarse: ¿Cuál es, entonces, la noción de sujeto joven que como educadores, y en el marco de una institución escolar, estamos agenciando? Tal vez es pertinente cuestionarnoslo permanentemente, no naturalizar la idea de que los jóvenes "deben ser", sino estar más sensibles a aquello que "quieren ser". Tal vez la libertad y la paz que tanto pregonamos demandan unos escenarios cotidianos de mayor negociación de nuestras diferencias, de mayor disfrute de lo distintos que solemos narrarnos y agenciarnos.

## 1. Referencias Bibliográficas

- Arellano, Antonio (2005) *Mirar la pedagogía en tiempos inciertos*. En: La educación en tiempos débiles e inciertos. Barcelona: Anthropos.
- Arellano, Antonio (2006) *Pedagogía en tiempos inciertos: alteridad y contingencia*. En: La escuela frente al límite. Buenos Aires: Noveduc.
- Beck, U. (1996) *Teoría de la Sociedad del Riesgo*. En: *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos
- Beriain, J.(1996). *El doble sentido de las consecuencias perversas de la modernidad*. En: *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos
- De Certeau, M (1996) *la invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Duch, L. (1998) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós
- Du Gay, P. (1997) *Production of culture: cultures of production*, London: Sage/ Open University
- Elias, Norbert (1989) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1981). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M (1991). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M (2006). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N., (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Hebdige, D., (1979) *Subculture: the meaning of style*. London and New York: Routledge
- Martínez, Alberto (2006). *Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela pública en Colombia*. En: *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Noveduc.
- McRobbie, A. (1978) *Women take issue*, London: Hutchinson
- Mockus, Antanas y Otros (1997). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Muñoz, Diego (2006). *Formación y contingencia: propuestas pedagógicas desde la modernización reflexiva*. En: *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Noveduc.
- Muñoz, Diego y RUNGE, Andrés (2005). *Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crísico*. En: *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.
- Narodowski, Mariano (2006). *La escuela frente al límite y los límites de la escuela*. En: *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nisbet, Robert (1998). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Redhead, S., Wynne, D, O'connor, J., (eds) (1997) *The clubcultures reader: readings in popular cultural studies*, Oxford: Blackwell
- Waldenfels, Bernhard (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Ed. Paidós.

---

<sup>1</sup> Es el arte de gobernar las poblaciones, de regular el cuerpo social desde una cierta razón de Estado, cuya finalidad consiste en el fortalecimiento de las capacidades productivas de la población y en la preservación de la vida (Foucault, 2006)

<sup>2</sup> la idea de progreso es entendida como: "una síntesis del pasado y una profecía del futuro. Es una idea inseparable de otra según la cual el tiempo fluye de modo unilateral" (Nisbet, 1998, p. 19)

<sup>3</sup> Se entiende por consecuencias perversas, las consecuencias no esperadas inicialmente en la idea de progreso moderna. Las consecuencias perversas son las evidencias históricas de los límites del crecimiento y progreso civilizatorio occidental, y se pueden enunciar como la crisis ambiental, la crisis económica y la crisis existencial (Berain, 1996)

<sup>4</sup> se entiende por modernización reflexiva, el tipo de dinámicas culturales, sociales y políticas configuradas en el contexto de la crisis de la modernidad. Dichas dinámicas se alejan de las creencias propias de los ordenes de la vida modernas – industriales, y permiten avizorar otras formas de estar en el mundo (Beck, 1996)

<sup>5</sup> Mientras la confianza a secas enuncia la fe "ciega" en algo, y sus criterios de validez parecen devenir de cuestiones que se encuentran por fuera de los sujetos, la fiabilidad enuncia la seguridad sobre algo, pero debido a la toma de postura de un sujeto que decide luego de tener acceso a un abanico de opciones, es optar por una determinada forma de garantía, lo cual conlleva que, frente al desencantamiento, ya no es la entidad supra – individual y hasta metafísica la depositaria de la culpabilidad, sino, en el contexto de la fiabilidad, el sujeto quien evalúa su propia toma de postura, su elección (Muñoz, 2006, p.91)

<sup>6</sup> La reflexividad enuncia la capacidad de los sujetos de tomar decisiones rápidas sobre asuntos específicos de sus vidas cotidianas, las cuales, en contextos de la modernización reflexiva y sociedad del riesgo, se tornan inciertas, contingentes e innovadoras (Muñoz, 2006, p.93)

<sup>7</sup> se entiende por racionalización, la capacidad de los sujetos concretos de dar cuenta – reflexionar- sus existencias concretas. La racionalización opera desencantando los mitos que configuran los lugares comunes de la cultura y la política (Muñoz, 2006, p.97)

<sup>8</sup> un sistema es autopoietico cuando se reproduce por sí mismo y a partir de sí mismo; es decir, cuando es autorreferencial, en el sentido de que sus operaciones como sistema siempre se refieren a otras operaciones en el mismo sistema mediante el significado de su contenido. Un sistema autopoietico en tanto sistema autorreferencial opera, funciona, bajo el modo del contacto consigo mismo y de la diferenciación frente a su entorno. Ahora bien, si se reconocen los sujetos en formación desde la perspectiva de Luhmann como sistema psíquicos, entonces la condición básica de estos será su capacidad de autoproducirse, de autorreferenciarse, en términos pedagógicos de formarse (Muñoz, 2006, p.99)

<sup>9</sup> Se entiende por tecnologías del yo: "ciertas prácticas que permitan a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (Foucault, 1981, p.48)

<sup>10</sup> Siguiendo a Waldenfels, se entiende que el mundo de la vida hace alusión "ante todo al mundo de la vida concreto y relativamente indiferenciado que abarca todo aquello que de alguna forma nos toca [...]" (Waldenfels, 1997,p.181)

<sup>11</sup> En este sentido, se recuperan las ideas de Michel De Certeau (1996) sobre la relación existente entre el consumo y la agencia humana, sus estrategias y tácticas, y las ideas de Néstor García Canclini (1995) en torno a la defensa de la capacidad de reflexión – pensamiento en el consumo.